

Professionalisierung im Längsschnitt beforschen? Empirische Befunde und methodologische Überlegungen aus praxeologischer Forschungsperspektive

Wittek, Doris; Hericks, Uwe; Rauschenberg, Anna; Sotzek, Julia; Keller-Schneider, Manuela

Veröffentlichungsversion / Published Version
Sammelwerksbeitrag / collection article

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:
Verlag Barbara Budrich

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Wittek, D., Hericks, U., Rauschenberg, A., Sotzek, J., & Keller-Schneider, M. (2020). Professionalisierung im Längsschnitt beforschen? Empirische Befunde und methodologische Überlegungen aus praxeologischer Forschungsperspektive. In S. Thiersch (Hrsg.), *Qualitative Längsschnittforschung: Bestimmungen, Forschungspraxis und Reflexionen* (S. 297-322). Opladen: Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/84742179.14>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY Lizenz (Namensnennung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier:
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY Licence (Attribution). For more Information see:
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>

Doris Wittek/Uwe Hericks/Anna Rauschenberg/Julia
Sotzek/Manuela Keller-Schneider

Professionalisierung im Längsschnitt beforschen? –
Empirische Befunde und methodologische
Überlegungen aus praxeologischer
Forschungsperspektive

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2020

Der Aufsatz Professionalisierung im Längsschnitt beforschen? – Empirische Befunde und methodologische Überlegungen aus praxeologischer Forschungsperspektive von Doris Wittek, Uwe Hericks, Anna Rauschenberg, Julia Sotzek und Manuela Keller-Schneider steht unter der Creative Commons Lizenz Attribution-Namensnennung 4.0 International (CC BY 4.0):
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>

Diese Lizenz erlaubt die Verbreitung, Speicherung, Vervielfältigung und Bearbeitung bei Verwendung der gleichen CC-BY 4.0-Lizenz und unter Angabe der Urheber*innen, Rechte, Änderungen und verwendeten Lizenz.

Der Aufsatz ist erschienen in:

Sven Thiersch (Hrsg.) (2020): Qualitative Längsschnittforschung: Bestimmungen, Forschungspraxis und Reflexionen Opladen: Verlag Barbara Budrich.



Dieser Beitrag steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen Download bereit (<https://doi.org/10.3224/84742179.14>).

ISBN 978-3-8474-2179-5

DOI 10.3224/84742179.14

Professionalisierung im Längsschnitt beforschen? – Empirische Befunde und methodologische Überlegungen aus praxeologischer Forschungsperspektive

Doris Wittek, Uwe Hericks, Anna Rauschenberg, Julia Sotzek &
Manuela Keller-Schneider

1. Berufsbiografisches Erkenntnisinteresse und leitende Fragestellung

Den Ausgangspunkt unserer Überlegungen bildet ein zentrales Erkenntnisinteresse berufsbiografischer Professionsforschung. Es findet Ausdruck in der professionstheoretischen Annahme, dass sich pädagogische Professionalität im „Prozess des Lehrerwerdens“ (Terhart 2001: 56) entwickelt. Mit diesem Diktum wird die (individuelle) Professionalisierung der Lehrpersonen insbesondere im Hinblick auf ihre Prozesshaftigkeit in den Blick genommen. Dabei konzeptualisieren wir individuelle Professionalisierungsprozesse in der Formulierung von Bonnet/Hericks (2014) als „subjektive Wahrnehmung, Deutung und Bearbeitung typischer struktureller Handlungsanforderungen des Lehrerberufs, in deren Zuge sich vorhandene Kompetenzen und Orientierungen weiter entwickeln, ausdifferenzieren und transformieren“ (ebd.: 88; vgl. auch Keller-Schneider 2010). *Empirisch* kann als Desiderat ausgewiesen werden, die Prozessstruktur des Lehrerhandelns (gefasst mit dem Konzept des Habitus) im Längsschnitt zu untersuchen sowie zu analysieren, inwiefern und unter welchen Bedingungen sich (potenzielle) Prozesse der Professionalisierung vollziehen.

Für die Untersuchung der Prozessstruktur der Handlungspraxis und in einem zweiten Schritt der Professionalisierung von Lehrpersonen stellt eine an Entwicklungen orientierte (in unserem Fall dokumentarische) *Längsschnitt*-forschung mit ihrem Blick auf den individuierten Fall die Voraussetzung dar, um potenzielle Prozesse der Veränderung oder Stabilisierung innerhalb der Strukturen der Handlungspraxis methodisch kontrolliert bestimmen zu können (vgl.

aus praxeologisch-wissenssoziologischer Perspektive Asbrand et al. 2013; Kramer 2013).¹

Ein interessantes Anwendungsfeld für eine derart ausgerichtete Forschung ist der Berufseinstieg von Lehrpersonen. Denn den Empfehlungen der *Gemischten Kommission Lehrerbildung* der Kultusministerkonferenz zufolge stellt dieser „die entscheidende Phase in der beruflichen Sozialisation und Kompetenzentwicklung von Lehrkräften“ (Terhart 2000: 128) dar, in deren Verlauf sich „personenspezifische Routinen, Wahrnehmungsmuster und Beurteilungstendenzen sowie insgesamt die Grundzüge einer beruflichen Identität“ von Lehrpersonen herausbilden (ebd.). Dieser seinerzeit als programmatisch geltenden Aussage wurde in den vergangenen Jahren in qualitativ-rekonstruktiven wie auch quantitativen Studien nachgegangen (vgl. Hericks 2006; Keller-Schneider 2010; Hericks et al. 2018a, b; Keller-Schneider et al. 2019; Rauschenberg/Hericks 2017; Sotzek et al. 2018; zum Überblick vgl. Keller-Schneider/Hericks 2014). Die Befunde dieser Studien deuten darauf hin, dass von einer Professionalisierung der Lehrpersonen *im* und *durch* den Berufseinstieg gesprochen werden kann (vgl. Keller-Schneider/Hericks 2014: 386). Demnach stellt der Beginn der ersten eigenverantwortlichen Berufstätigkeit neue, in ihrer Komplexität und Dynamik sprunghaft ansteigende berufliche Anforderungen, auf die in der Ausbildung nicht umfassend vorbereitet werden kann und die von den Lehrpersonen individuell wahrgenommen und bearbeitet werden müssen (vgl. Keller-Schneider 2011: 125; Keller-Schneider 2017).

Im Rahmen der von DFG und SNF geförderten Studie „*Kompetenzentwicklung und Beanspruchung im Berufseinstieg von Lehrerinnen und Lehrern*“ (KomBest) (Laufzeit: 2013–2017) untersuchten wir länder- und schulstufenvergleichend Lehrpersonen der Primarstufe und des Gymnasiums (bzw. der Gesamtschule) des Bundeslandes Hessen sowie des Kantons Zürich. Die beteiligten Lehrpersonen wurden über die ersten beiden Jahre ihres Berufseinstiegs regelmäßig mittels standardisierter Instrumente (quantitative Teilstudie) sowie leitfadengestützter erzählgenerierender Interviews zu drei bzw. vier Zeitpunkten (qualitativ-rekonstruktive Teilstudie) befragt. Das Sample der hier vorgestellten qualitativ-rekonstruktiven Teilstudie umfasst 13 deutsche und 17 schweizerische Lehrpersonen beider Schulformen (Gymnasium, Primarstufe). Die jeweiligen Interviews mit derselben Lehrperson bilden in ihrem Längsschnitt jeweils einen Fall.

Beide Teilstudien² verfolgen die übergreifende Forschungsfrage, *was berufseinsteigende Lehrpersonen in ihrem beruflichen Handeln bewegt und wie sie mit dem, was sie bewegt, umgehen*. In dieser Forschungsfrage kommt unser

1 Das Individuelle auf Ebene der Einzelfallanalyse ist dabei gleichwohl Ausdruck einer Kollektivität innerhalb der Orientierungen, Wahrnehmungsweisen und Wissensformen von Akteur*innen (vgl. Bohnsack 2010).

2 Die quantitative Teilstudie ist ebenfalls im Längsschnitt angelegt; auf deren Befunde wird hier jedoch nicht eingegangen (vgl. Keller-Schneider et al. 2019).

Verständnis von Professionalisierung bereits zum Ausdruck: Das Verb *bewegen* legt den Fokus auf die dem Begriff der Professionalisierung inhärente Prozesshaftigkeit. Die in diesem Beitrag vorgestellten Befunde gleichen einer Bestandsaufnahme des *Bewegens* in Form einer Typik (vgl. Hericks 2018a, b; Sotzek et al. 2018). In berufsbiografischer Perspektive deuten wir Veränderungsprozesse – im Umkehrschluss aber auch Stabilisierungsprozesse – als dynamische Ausdrucksgestalten *potenzieller* Professionalisierungsprozesse. Die praxeologische Wissenssoziologie (vgl. Bohnsack 2017) und deren Zugang zum Habituskonzept von Bourdieu mit der darin angelegten Perspektive auf ein (Sich-)Verändern und (Sich-)Stabilisieren bildet dafür den grundlagentheoretischen Ansatzpunkt (Helsper et al. 2013; Kramer 2013; Bohnsack 2017).

Wir sprechen von *potenziellen* Professionalisierungsprozessen, um auszudrücken, dass nicht jede Veränderung und Stabilisierung einer Handlungspraxis per se bereits professionalisierend ist. Denn im Gegensatz zum Habitus, der ein nicht-normatives, d.h. deskriptives Konzept darstellt (vgl. ebd.; Kramer/Pallesen 2017), setzt der Begriff der Professionalität die „Eröffnung normativer Horizonte“ (Kramer/Pallesen 2017: 11; vgl. Hericks 2006: 93) voraus. Von Professionalität zu reden, befragt unterschiedliche Typen von Lehrerhabitus darauf hin, „inwieweit sie den Anforderungen an eine professionelle Handlungspraxis entsprechen“ (Helsper 2018: 129), und legt eine bestimmte, „aus der Rekonstruktion der Erfordernisse pädagogischer Handlungspraxis“ (ebd.) gewonnene Bewertungsfolie an die Lehrerhabitus an (aus berufsbiografischer Perspektive vgl. Hericks 2006 und Keller-Schneider 2010).

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen lässt sich die übergreifende Forschungsfrage von KomBest für diesen Beitrag in zwei Fragestellungen ausdifferenzieren. Wir fragen *erstens*, *wie Prozesse des Veränderns und Stabilisierens in der habituellen Auseinandersetzung mit beruflichen Anforderungen rekonstruiert werden können*. Dies erfordert im Weiteren eine methodologisch-methodische Ausdeutung unserer professionstheoretischen Annahmen (Abschnitt 2). Wir fragen *zweitens*, *welche berufsbezogenen Prozesse des Veränderns und Stabilisierens rekonstruiert werden können*. Dieser Frage nähern wir uns anhand ausgewählter Sequenzen zweier maximal kontrastierender Fälle aus der Studie KomBest (Abschnitt 3). *Drittens* diskutieren wir den *Erkenntniswert unserer qualitativ-rekonstruktiven Längsschnittforschung* für das Feld der Schule mit dem Fokus auf Implikationen für die Lehrerbildungs- bzw. Professionsforschung. Dies erfolgt vor dem Hintergrund der mit dem Längsschnitt verbundenen Komplexitätssteigerung und forschungspraktischen Herausforderungen (Abschnitt 4).

2. Dokumentarische Forschung in Längsschnittperspektive – methodologische und methodische Überlegungen

Als wegbereitende dokumentarische Forschungsarbeiten in Längsschnittperspektive gelten die Studien von Nohl (2006), Geimer (2010) und von Rosenberg (2011), die grundlagentheoretisch eine Verhältnissetzung von Bildungsprozessen zu Transformationsprozessen habitueeller Orientierungen erarbeiten. Im Überblick über die in der Folgezeit entstandenen Studien lassen sich drei gegenstandsbezogene Forschungsschwerpunkte zu Transformations- und Beharrungstendenzen ausmachen (vgl. Dreier et al. 2018): (1) Im Rahmen der Habitusforschung wurden in den vergangenen Jahren Determinierungen und Transformationspotenziale des Habitus über Designs im Längsschnitt herausgearbeitet (vgl. Kraus 2000; Helsper et al. 2007; El-Mafaalani 2012; Krüger et al. 2012; Köhler/Thiersch 2013; Kramer et al. 2013; Böhme et al. 2015). (2) Studien der Transitionsforschung – vor allem zu Übergängen innerhalb des Bildungssystems – zeigen, wie sich ein Transformationsdruck (ausgelöst etwa durch den Wechsel zwischen einem bekannten konjunktiven Erfahrungsraum in einen anderen, zunächst fremden institutionellen Kontext) in Bildungsbiografien niederschlagen kann (vgl. Kramer et al. 2009; Niemann 2015; Petersen 2016). (3) Studien der Organisationsforschung fokussieren die Logiken von institutionellen Reformen und den dadurch ausgelösten Strukturwandel (vgl. Vogd 2007; Fölker 2013). Das wissenssoziologische Potenzial solcher Studien aus Längsschnittperspektive erkennen Asbrand et al. (2013) darin, „Aussagen über individuelle bzw. institutionelle Entwicklungsverläufe, gesellschaftliche Wandlungsprozesse oder die Stabilität bzw. Veränderungen von Orientierungen und Handlungsformen“ zu treffen (ebd.: 3).

Forschungspraktisch wurden also methodisch kontrolliert Zugänge zu (berufs-)biografischen Entwicklungsprozessen über längsschnittliche dokumentarische Studien eröffnet, wenngleich dabei zahlreiche Fragen offenblieben. So erscheint es mit Blick auf die Frage nach Veränderungsprozessen im Allgemeinen und Professionalisierungsprozessen im Konkreten notwendig zu klären, wie zwischen den Momentaufnahmen einzelner Fälle sowohl fallintern als auch fallübergreifend Relationen hergestellt werden können. Wie kommt man folglich von der Rekonstruktion der Momentaufnahme (d.h. von einer *synchron-komparativen* Analyse) zu einer von uns als *diachron-komparativ* bezeichneten Analyse und relationierenden Synthese der Befunde über die Erhebungszeitpunkte hinweg?

Die mit einer dokumentarischen Längsschnittforschung verbundene Komplexität der Relationierung fallinterner und fallübergreifender Vergleichshori-

zonte stellt damit weitere Herausforderungen, die auf zwei Ebenen liegen: *Ers- tens* sind Prozesse der Professionalisierung *methodologisch* als Ausdrucksgestalten des Veränderns und Stabilisierens zu bestimmen, um Professionalisierung in seiner pro- und retrospektiven Verlaufslogik über die zeitliche Vergleichsdimension erschließen zu können. *Zweitens* ist *methodisch* zu klären, wie ein berufsbezogener Habitus als Prozessstruktur, d.h. als *modus operandi* der Handlungspraxis, über die zusätzliche Kontrastierungsdimension des Zeitlichen als eines Vergleichshorizonts neben anderen (vgl. Asbrand et al. 2013) zugänglich gemacht werden kann (vgl. mit ähnlichen Überlegungen auch Helsper et al. 2013: 124; Kramer 2013: 14). Angesichts dieser methodologisch-methodischen Überlegungen ist folglich auch die Frage nach der Art und Weise der Relationierung der Vergleichshorizonte zu berücksichtigen.

2.1 Konzeptionelle Rahmung anhand von Befunden aus der KomBest-Studie

Zur Rekonstruktion von Veränderungs- und Stabilisierungsprozessen, die wir als potenzielle dynamische Ausdrucksgestalten von Professionalisierung deuten, folgen wir neueren Entwicklungen innerhalb der Dokumentarischen Methode und ihrer praxeologisch-wissenssoziologischen Grundlagentheorie durch Bohnsack (vgl. Bohnsack 2014; 2017; auch Hericks et al. 2018a, b; Rauschenberg/Hericks 2018; Sotzek et al. 2018). Die relevanten Begriffe und Konzepte basieren auf der in den empirischen Analysen der KomBest-Daten rekonstruierten mehrdimensionalen Typologie (vgl. Abb. 1).

Der Zentralbegriff der Dokumentarischen Methode – nämlich der des Orientierungsrahmens – wird im Rahmen dieser neuen Entwicklungen in zwei Bedeutungsvarianten ausdifferenziert. Der *Orientierungsrahmen im engeren Sinne* (i.e.S.) bezeichnet den *modus operandi*, „die Struktur der Handlungspraxis selbst“ (Bohnsack 2014: 35), und wird in diesem Sinne „mehr oder weniger synonym“ (Bohnsack 2017: 104) zum Bourdieuschen Begriff des Habitus verwendet – in unserem Falle dem berufsbezogenen Habitus von Lehrpersonen.³

3 Da wir den Habitus im Sinne der praxeologischen Wissenssoziologie verstehen, bestimmen wir sein Verhältnis zu objektiven (feldspezifischen) Strukturen über das Konzept des konjunktiven Erfahrungsraums. Wie bei Bourdieu (1993: 98) nehmen wir den Habitus als strukturierende Struktur in den Blick, nämlich als Erzeugungsprinzip von Praxis, aber auch als strukturierte Struktur, indem wir sein Eingebundensein in konjunktive Erfahrungsräume rekonstruieren (zur Abgrenzung siehe auch Bohnsack 2017: 298f.).

Abbildung 1: Rekonstruierte mehrdimensionale Typologie des KomBest-Projekts

Basistypik Art und Weise der Bearbeitung von Spannungsverhältnissen zwischen Habitus und wahrgenommenen Normen <i>Orientierungsrahmen im weiteren Sinne</i>	modifizierend	konsolidierend
Konjunktiver Erfahrungsraum	Organisationsbezogene Interaktion	Unterrichtsbezogene Interaktion
Untertypiken erfahrungsraumsspezifische berufsbezogene Habitus <i>Orientierungsrahmen im engeren Sinne</i>	<ul style="list-style-type: none">- Bemühen um Positionierung- Bemühen um Gewissheit- Zutrauen in die eigenen Ressourcen	<ul style="list-style-type: none">- Vermittlungsbezug (selbstbezogen, tätigkeitsbezogen, systematikbezogen, aneignungsbezogen)- Fürsorgebezug
Wahrgenommene Normen (Beispiele) <i>Orientierungsschemata</i>	<ul style="list-style-type: none">- Orientierung an Disziplin und Regeln- Orientierung an Empathie und Interesse	<ul style="list-style-type: none">- Orientierung am Curriculum- Orientierung an nichtfachlichen Tätigkeiten

In unseren empirischen Analysen haben wir typisierte berufsbezogene Habitus (d.h. Orientierungsrahmen i.e.S.) rekonstruiert, die sich auf zwei unterscheidbare konjunktive Erfahrungsräume beziehen, den Erfahrungsraum der *organisationsbezogenen* sowie der *unterrichtsbezogenen Interaktion* (vgl. Abb. 1). Die rekonstruierten und typisierten berufsbezogenen Habitus im Erfahrungsraum der organisationsbezogenen Interaktion sind: (A) ein *Bemühen um Positionierung*, (B) ein *Zutrauen in die eigenen Ressourcen* sowie (C) ein *Bemühen um Gewissheit* in der beruflichen Tätigkeit; im Erfahrungsraum der unterrichtsbezogenen Interaktion: (1) ein *Vermittlungsbezug* und (2) ein *Fürsorgebezug*, wobei sich der Vermittlungsbezug empirisch noch in vier Untervarianten ausdifferenziert (vgl. Hericks et al. 2018 a; b).

Der berufsbezogene Habitus wird empirisch in zwei differenten Dimensionen beruflichen Handelns betrachtet. Er verweist auf die Bedeutung habitualisierter handlungsleitender Wissensbestände, auf *implizite* Orientierungen, Wahrnehmungsweisen und Wissensformen von Akteur*innen, die aber mit *expliziten* oder zumindest grundsätzlich *reflexiv verfügbaren* Wissensbeständen, darunter als Beispiel auch *Normen*, in einem engen Zusammenhang stehen (vgl. Bohnsack 2017: 143). *Normen* sind nicht unmittelbar handlungsleitend, sondern gehören zum Bereich des kommunikativen Wissens; im Sinne der Dokumentarischen Methode stellen sie Beispiele für *Orientierungsschemata* dar. In Relation zum Habitus bezeichnen sie *kontrafaktische Erwartungen* an das Handeln, d.h. „Erwartungen, die aufrechterhalten werden, obschon sie in Diskrepanz zu den Handlungspraktiken stehen, auf die sie bezogen sind“ (Bohnsack 2017: 161). Zugleich werden Normen jedoch stets *im Medium des Habitus wahrgenommen*, d.h. durch die Struktur des Habitus gerahmt, integriert oder gebrochen (vgl. Bohnsack 2014: 44). Sie bezeichnen nach diesem Verständnis keine quasi objektiven Entitäten, sondern wahrgenommene *Erwartungserwartungen*, die noch weiter in (1) *Normen der Institution* und (2) *Identitätsnormen* unterschieden werden können. Erstere bezeichnen Erwartungen von Lehrpersonen hinsichtlich dessen, was die Institution von ihnen erwartet (vgl. Bohnsack 2013a: 179), letztere gesellschaftlich produzierte Selbst- und Fremdidentifizierungen sowie die Auseinandersetzung mit von außen herangetragenen Fremdbildern (vgl. Goffman 1963; Bohnsack 2013a: 179).

Obgleich wahrgenommene Normen zum Bereich des (grundsätzlich) kommunikativen Wissens gehören, sind sie nicht unbedingt auch faktisch reflexiv verfügbar. Es besteht allerdings die Annahme einer impliziten Wahrnehmung, die auf die Kontrafaktizität der Norm und somit auf ein *Spannungsverhältnis* zwischen Habitus und Norm verweist. Dieses Spannungsverhältnis kann von den Akteur*innen zwar nicht expliziert werden, sich aber in Erzählungen und Beschreibungen metaphorisch Ausdruck verschaffen und durch die Forschenden zur Explikation gebracht werden (vgl. Bohnsack 2014: 43). Die Art und Weise, in der sich der Habitus auf dieses Spannungsverhältnis bezieht und es

bearbeitet, wird als *Orientierungsrahmen im weiteren Sinne* (i.w.S.) bezeichnet. Der Begriff erweitert das Bourdieusche Verständnis von Habitus um den Aspekt, „dass und wie letzterer sich in der Auseinandersetzung mit den Orientierungsschemata [...] immer wieder reproduziert und konturiert und ggf. transformiert“ (Bohnsack 2014: 44). Der Habitus steht demnach nicht einfach in Spannung zu (wahrgenommenen) Normen, sondern ‚arbeitet‘ sich an ihnen ab – und reproduziert oder transformiert sich eben darin zugleich selbst. Die Bearbeitung von normativen Erwartungen kann sich also in einem wahrgenommenen „Transformationsdruck“ auf den Habitus äußern und zur Entwicklung oder Modifikation von Orientierungsrahmen (i.e.S.) führen (vgl. Asbrand et al. 2013: 9; vgl. Kramer et al. 2009). Hier wird ein Modus der Habitusreproduktion und -transformation erkennbar, der für längsschnittliche empirische Rekonstruktionen sehr bedeutsam erscheint (vgl. Rauschenberg/Hericks 2017: 113f.).

In unseren empirischen Analysen zu berufseinsteigenden Lehrpersonen haben wir zwei typisierte Orientierungsrahmen i.w.S. als grundlegende modi operandi der Bearbeitung von Spannungsverhältnissen rekonstruiert (vgl. Abb. 1): einen *modifizierenden* und einen *konsolidierenden modus operandi*.

- Der *modifizierende Basistyp* ist dadurch gekennzeichnet, dass er wahrgenommene Normen mit dem eigenen Habitus zu vermitteln sucht. Eigene habituell verankerte Vorstellungen werden in der Auseinandersetzung mit wahrgenommenen Normen in Frage gestellt. Es dokumentiert sich ein Durchspielen alternativer Handlungsoptionen sowie eine Bereitschaft zur Anpassung des beruflichen Handelns an wahrgenommene Normen.
- Der *konsolidierende Basistyp* ist dadurch gekennzeichnet, dass er sich von wahrgenommenen Normen eher distanziert und den eigenen berufsbezogenen Habitus in Abgrenzung von solchen Normen durchzuhalten sucht. Eine Aneignung von Normen in Form von konkreten Handlungsschritten wird weniger ersichtlich; wenn überhaupt werden alternative Handlungsoptionen in einem potential oder irreal entworfenen Möglichkeitsraum gedanklich durchgespielt.

Die modi operandi *modifizierend* und *konsolidierend* bilden eine erfahrungsraumübergreifende *Basistypik* der Bearbeitung von Spannungsverhältnissen zwischen erfahrungsraumspezifischen beruflichen Habitusformen und Normen.⁴ Unter einer Basistypik wird die für einen spezifischen Gegenstandsbe- reich typische Spannbreite von habituellen Orientierungen der Bearbeitung der Spannungsverhältnisse von Habitus und Normen verstanden. Es handelt sich

4 Die erfahrungsraumübergreifenden Basistypen (konsolidierend und modifizierend) finden sich unter den 30 sowohl deutschen als auch schweizerischen Lehrpersonen beider untersuchter Schulstufen mehr oder weniger gleichmäßig verteilt.

um „jene Typik, bei der die Konstruktion einer ganzen Typologie ihren Ausgangspunkt nimmt“ (Bohnsack 2013b: 253). Aufgrund unseres professionstheoretischen Erkenntnisinteresses ist dieser Ausgangspunkt metatheoretisch durch das Spannungsverhältnis zwischen berufsbezogenen Habitus und wahrgenommenen Normen in der Schule bestimmt. Demgegenüber sind die typisierten beruflichen Habitus der Typiken *Unterrichtsbezug* und *Organisationsbezug* jeweils (nur) auf einen der beiden Erfahrungsräume bezogen.

2.2 Berufsbiografische Veränderungsprozesse unter dem Vorzeichen von Habitusstabilität

Wie in Abschnitt 2.1 dargelegt, vollziehen sich Prozesse des Veränderns und Stabilisierens des Habitus in der Bezugnahme auf wahrgenommene Normen bzw. in der Bearbeitung von Spannungsverhältnissen zwischen berufsbezogenem Habitus und Normen. Es bleibt die Frage, ob sich die Bedingungen, unter denen es eher zu Veränderungen oder Stabilisierungen des Habitus kommt, empirisch noch genauer differenzieren lassen.

Da der Habitus in der Konzeptualisierung Bourdieus seine eigenen Existenzbedingungen fortschreibe, sei dieser, so Helsper et al. (2013: 116), an Reproduktion und Perpetuierung orientiert. Eine solche Form der Reproduktion sei aber nicht deterministisch zu verstehen (vgl. ebd.: 115). Vielmehr könne ein Anlass für Transformation vorliegen, „wenn die Dispositionen des Habitus nicht (mehr) zu den objektiven Möglichkeiten des sozialen Raums passen“ (ebd.: 116). Allerdings sei Transformation auch dann nicht garantiert, sondern abhängig davon, „ob die in der Habitusdifferenz angelegte Krisenhaftigkeit auch transformatorisch bewältigt werden kann“ (Kramer 2013: 20f.) – und nicht etwa durch die Transformation noch verstärkt werden würde. Widerstand und Resignation seien daher ebenfalls möglich (vgl. ebd.). Rieger-Ladich (2005) unterscheidet in diesem Zusammenhang ein dynamisches Moment des Habitus von einem statischen Moment (vgl. ebd.: 289).

Wenn wir in diesem Beitrag verallgemeinernd von Veränderungs- und Stabilisierungsprozessen sprechen, grenzen wir uns mit diesen Begriffen von denen der Transformation und der Wandlung (des Habitus) ab (vgl. Nohl 2006; v. Rosenberg 2011). Dies begründet sich durch die Reichweite unserer empirischen Befunde. Während v. Rosenberg (2011) mit dem Begriff der *Wandlung* eine Veränderung hinsichtlich einer (einzelnen) Habitusdimension bezeichnet, bezieht sich der Begriff der *Transformation* auf eine grundlegende und mehrdimensionale Veränderung der Relationen von unterschiedlichen Logiken der Praxis, d.h. auf eine Neuformierung von unterschiedlichen Orientierungsrahmen (vgl. Rosenberg 2011: 179ff., 279ff., 285; Geimer/Rosenberg 2013). In

unserer Terminologie gesprochen würde sich eine *Wandlung* demnach auf lediglich *eine* erfahrungsraumspezifische Habitusform (Orientierungsrahmen i.e.S.) beziehen, während eine *Transformation* beide Erfahrungsräume und/oder den modus operandi der Bearbeitung von Spannungsverhältnissen (Orientierungsrahmen i.w.S.) und/oder das Gesamtgefüge aus Erfahrungsräumen, Habitusformen und modus operandi betreffen müsste.

In den Ergebnissen der Studie KomBest können wir indes weder Wandlungen noch Transformationen in der von Rosenberg vorgenommenen Fassung rekonstruieren. In längsschnittlicher Perspektive zeigt sich vielmehr folgender zentraler Befund: Die Trägheit der (erfahrungsraumspezifischen) Habitusformen setzt sich über die Erhebungszeitpunkte während des Berufseinstiegs durch; und auch die modi operandi der Bearbeitung der Spannungsverhältnisse zwischen Habitus und Normen bleiben über die Untersuchungszeit stabil (vgl. Hericks et al. 2018; Sotzek et al. 2018). Indizien für sich andeutende Veränderungen des Habitus lassen sich jedoch in den rekonstruierten Spannungsverhältnissen selbst finden. Sie bergen ein sich unterschiedlich darstellendes Potenzial, den Habitus zu verändern oder ihn zu stabilisieren. So deuten sich in manchen Fällen tieferliegende *Irritationen* des Habitus an, die ggf. langfristig zu einer ihn verändernden Umstrukturierung führen könnten. Der empirische Befund der grundsätzlichen Habitusstabilität ist somit mit empirisch rekonstruierbaren Irritationen als Hinweise auf potenziell sich andeutende Veränderungen des Habitus zu vermitteln. Als konzeptionell und forschungspraktisch wegweisend hat sich in dieser Hinsicht die Unterscheidung unterschiedlicher *Qualitäten von Spannungsverhältnissen* entlang der *Erfahrendimensionen der Intensität und Dauer* sowie das Zusammenspiel dieser erwiesen (vgl. ebd.).

- *Intensität*: Das Spannungsverhältnis zwischen Habitus und Norm kann von den Akteur*innen in unterschiedlicher Stärke und Tragweite wahrgenommen werden. Der Grad der Irritation (eher hoch oder eher gering) dient dabei als heuristische Unterscheidung. So kann ein Spannungsverhältnis beispielsweise in Form eines starken krisenhaften Einbruchs in die eigenen Handlungsrouninen, in Form einer mehr oder weniger tiefergehenden Verunsicherung oder auch nur in Form einer leichteren Konfusion wahrgenommen werden.
- *Dauer*: Das Spannungsverhältnis zwischen Habitus und Norm kann hinsichtlich seiner zeitlichen Dimension betrachtet werden. Das Spannungsverhältnis kann von den Akteur*innen als dauerhaft, sich wiederholend oder auch nur für einen einzelnen kurzen Moment wahrgenommen werden.

Der Begriff der Erfahrendimension verweist folglich auf den Prozesscharakter unterschiedlich intensiv und andauernd *erfahrener* Spannungsverhältnisse, die eine analytische Trennung darstellen und empirisch in ihrem Zusammenhang gegeben sind. Wir gehen davon aus, dass die beiden differenzierbaren

Erfahrungsdimensionen in ihrer Relation einen Zugang zur Rekonstruktion unterschiedlicher *Spannungskonstellationen* eröffnen, die insgesamt ein den Habitus eher stabilisierendes oder eher irritierendes Potenzial aufweisen können. Da der Grad der Irritation empirisch nicht genau bestimmt werden kann, wird in den nachfolgenden Typisierungen nur mehr zwischen einer eher hohen und einer eher geringen Intensität des Spannungsverhältnisses differenziert. Entlang der KomBest-Basistypiken können vier Spannungskonstellationen unterschiedlicher Qualitäten ausdifferenziert werden (vgl. ebd.):

- 1) Ein Spannungsverhältnis von eher geringer Intensität weist zusammen mit einer *konsolidierenden* Prozessstruktur der Bearbeitung dieses Spannungsverhältnisses ein *habitusstabilisierendes Potenzial* auf, selbst wenn das Spannungsverhältnis von *anhaltender Dauer* ist. Der Habitus scheint nicht tieferliegend irritiert zu werden (siehe Abschnitt 3.2, Fall Karsten Odrig).
- 2) Ein Spannungsverhältnis von *kurzer Dauer* weist zusammen mit einer *konsolidierenden* Prozessstruktur der Bearbeitung dieses Spannungsverhältnisses ein eher *habitusstabilisierendes Potenzial* auf, selbst wenn das Spannungsverhältnis von eher *hoher Intensität* ist. Bei wiederholter Bearbeitung des Spannungsverhältnisses mit einer solchen Qualität deutet sich allerdings ein *Potenzial für Veränderungen des Habitus* an.
- 3) Ein Spannungsverhältnis mit einer eher *hohen Intensität* und von *anhaltender Dauer* weist zusammen mit einer *modifizierenden* Prozessstruktur der Bearbeitung dieses Spannungsverhältnisses ein *Potenzial für Veränderungen des Habitus* auf (siehe Abschnitt 3.1, Fall Lisa-Marie Jung).
- 4) Ein Spannungsverhältnis mit einer eher *geringen Intensität* weist trotz *anhaltender Dauer* und einer *modifizierenden* Prozessstruktur der Bearbeitung dieses Spannungsverhältnisses ein *habitusstabilisierendes Potenzial* auf. Der Habitus scheint nicht tieferliegend irritiert zu werden.

Zusammenfassend lässt sich Folgendes sagen: Ein Spannungsverhältnis von eher *geringer Intensität* weist unabhängig von der Dauer und vom modus operandi ein *habitusstabilisierendes Potenzial* auf (Konstellationen 1 und 4). Ein Spannungsverhältnis von eher *hoher Intensität* weist unabhängig vom modus operandi dann ein *Potenzial für Veränderungen des Habitus* auf, wenn es von anhaltender Dauer ist oder aber wiederholt bearbeitet wird (Konstellationen 2 und 3).

3. Exemplarische Befunde zu berufsbiografischen Veränderungs- und Stabilisierungsprozessen

Anhand ausgewählter Sequenzen zweier maximal kontrastierender Fälle aus der Studie KomBest nähern wir uns in diesem Abschnitt der Frage, welche

Prozesse des Veränderns und Stabilisierens bei Lehrpersonen im Berufseinstieg rekonstruiert werden können. Solche Prozesse stellen, wie ausgeführt, potenzielle Professionalisierungsprozesse dar. Grundlage dafür ist die mehrdimensionale Typologie erfahrungsraumübergreifender modi operandi der Bearbeitung von Spannungsverhältnissen zwischen erfahrungsraumsspezifischen berufsbezogenen Habitusformen und wahrgenommenen Normen (vgl. Abb. 1). Wir fokussieren in der Darstellung auf die Befunde zum konjunktiven Erfahrungsraum der unterrichtsbezogenen Interaktion.

a) Fall Lisa-Marie Jung – modifizierender Basistyp

Im Fall Lisa-Marie Jung ist es im Längsschnitt möglich, sich andeutende Veränderungsprozesse zu rekonstruieren, die durch die Bearbeitung ausgeprägter Spannungsverhältnisse ausgelöst werden (vgl. Abb. 2). Exemplarisch wird dies daran illustriert, wie der berufsbezogene Habitus von Lisa-Marie Jung als studierter Gymnasiallehrerin in *Bewegung* gerät, als sie im Hauptschulzweig der für sie neuen Schulform der Kooperativen Gesamtschule zu unterrichten beginnt. Im ersten Interview (t1) äußert sie bezüglich dieses Unterrichtens:⁵

„ich war da zu Anfang ähm, dachte ich so, naja auch von der Referendariatsausbildung her: ‚Musst ja streng sein, ganz viele Regel und super konsequent und so, sonst bekommst du es bestimmt nicht hin.‘ Hab das dann auch in der ersten Stunde so gema:cht, ist in einer äh naja Katastrophe kann man nicht sagen, aber es ist, äh sag ich mal, eher suboptimal gelaufen, also es hat nicht viel gebracht, hab mich dann hier mit äh sehr ähm viel älteren, ganz erfahrenen Kollegen zusammengesetzt und gefragt: ‚Okay, wie mach ich das denn mit Hauptschulklassen?‘ [...] und das hab ich dann versucht äh umzusetzen, [...] und seit ich das mache, also sozusagen ganz locker, also @überhaupt nichts mehr mit Regel und so@, aber halt dafür ähm versuche super nett, freundlich zu sein, ja, läuft es sehr viel besser, also da ist es ganz anders als es mir im Referendariat eigentlich beigebracht wurde“ (B3, It1: 171-193).

Das in der Ausbildung erworbene Handlungswissen scheint Lisa-Marie Jung für ihren fachfremden Unterricht im Hauptschulzweig nicht als ausreichend wahrzunehmen, was sich in der metaphorischen Wertung einer betreffenden Unterrichtsstunde als fast ‚Katastrophe‘ zeigt. Dieser als irritierend wahrgenommene Einschnitt in ihre bisherige Handlungsroutine scheint zu einer Veränderung ihrer Handlungspraxis zu führen. So berichtet Lisa-Marie Jung narrativ dicht von einem gezielten Austausch mit berufserfahrenen Kolleg*innen (‚zusammengesetzt‘), der ihr neue Handlungsoptionen eröffnet habe. Entlang

5 Die nachfolgenden Passagen sind anonymisiert und aus Darstellungszwecken teilweise gekürzt. Die Kürzungen sind mit [...] gekennzeichnet.

mehrerer Sequenzen, in denen sie über ihren fachfremden Unterricht in den Hauptschulklassen berichtet, zeigt sich (im Quer- wie auch im Längsschnitt) ein intensives Abarbeiten an der habituell wahrgenommenen institutionsbezogenen Norm, im Unterricht ‚super nett und freundlich‘ zu sein (vgl. Abb. 2). In Form von vorgeschlagenen Handlungsalternativen ihrer Kolleg*innen setzt sie sich mit dieser Norm auseinander, stellt dabei sukzessive ihre ursprünglichen Vorstellungen eines angemessenen Unterrichts in Frage und eignet sich die genannte institutionsbezogene Norm für das Unterrichten in Hauptschulklassen an (Hinweis auf den modifizierenden *modus operandi*) (vgl. Hericks et al. 2018a).

Zudem verhandelt Lisa-Marie Jung wiederholend und in detaillierte Erzählungen eingebettet die wahrgenommene Norm, ‚streng und super konsequent‘ zu sein, welche als Erwartungserwartung an sich selbst formuliert wird (‚du‘) und mit ihrem aneignungsbezogenen Vermittlungsbezug als unterrichtsbezogener Dimension ihres Lehrerhabitus korrespondiert (vgl. Abb. 2). Diese Norm, die ihr im Rahmen ihres Vorbereitungsdienstes vermittelt worden sei, scheint nun durch die Interaktion mit für sie ungewohnten Schulklassen irritiert zu werden. Das intensive Abarbeiten an der neu wahrgenommenen und zum berufsbezogenen Habitus in Spannung stehenden Norm, im Unterricht ‚super nett und freundlich‘ zu sein, kommt in der Beschreibung einer veränderten Unterrichtspraxis in Gestalt einer nicht durch Regeln dominierten Arbeitsatmosphäre als neue Erwartung an sich selbst (‚ganz locker‘ sein) zur Darstellung. In der Bearbeitung der Spannung zwischen ihrer Habitusdimension „aneignungsbezogener Vermittlungsbezug“ und der neu wahrgenommenen Norm dokumentiert sich der modifizierende *modus operandi*.

Im Längsschnitt ist zu erkennen, dass die auf Dauer gestellte Bearbeitung des Spannungsverhältnisses zwischen der unterrichtsbezogenen Dimension ihres Lehrerhabitus (aneignungsbezogener Vermittlungsbezug) und einer als widerstreitend wahrgenommen Norm zu einer veränderten handlungspraktischen Umsetzung der ursprünglichen Norm, ‚streng und super konsequent‘ zu sein, führt (vgl. Abb. 2). Die zunächst versuchsweise erprobten Bemühungen um einen anderen Beziehungsaufbau zu den Schüler*innen verstetigten sich bis zum Zeitpunkt des vierten Interviews (t4). So hält Lisa-Marie Jung für die Gestaltung einer Beziehung in der Hauptschulklasse abschließend fest:


„Joa, das sind eigentlich immer so-, also- ja, es sind-, also man muss schon feststellen, so die Highlights, so was man so erlebt, ist eigentlich immer so außerhalb des Unterrichts. Ja. Einfach weil man-, ähm wenn die Schüler so-, ja, wenn man die so quasi privat erlebt und einfach mit denen gemeinsame Sachen unternimmt und so was, ja“ (B3, It4: 57-62)

Lisa-Marie Jung scheint die Begegnung mit den Schüler*innen der Hauptschulklasse positiv zu erleben. Jedoch deutet ihre Bewertung des außerunterrichtlichen Interaktionszusammenhangs als ‚Highlights‘, d.h. als nicht normale Unterrichtspraxis, darauf hin, dass hier eine Norm nicht einfach durch eine

neue verdrängt und abgelöst wurde. Die Orientierung an der neuen Norm der ‚lockeren‘ Lehrerin wird vielmehr *neben* der ursprünglichen Norm der ‚strengen und konsequenten‘ Lehrerin (auch) in einem außerunterrichtlichen Interaktionszusammenhang handlungspraktisch umgesetzt. In der längsschnittlichen Betrachtung wird ersichtlich, dass beide Normen nicht nur nebeneinander bestehen bleiben, sondern weiterhin und zunehmend als widersprüchlich erfahren werden. So verhandelt Lisa-Marie Jung in zahlreichen narrativ dichten Sequenzen über alle Interviews hinweg, dass sie den Anspruch der Strenge und gleichzeitigen Lockerheit kaum in Einklang bringen könne und ihr das Unterrichten in den Hauptschulklassen nach wie vor schwerfalle (vgl. u.a. B3, It4: 442-454).

Das Spannungsverhältnis zwischen ihrem Lehrerhabitus und den Normen wird in einer eher hohen Intensität und anhaltenden Dauer erfahren. In einer professionalisierungstheoretischen Deutung lässt sich vermuten, dass es im Fall Lisa-Marie Jung im Verlauf ihrer Berufstätigkeit gelingen könnte, die in Konkurrenz zueinanderstehenden Normen in Einklang zu bringen, da sie sich auf deren irritierendes Potenzial einlässt (modifizierender *modus operandi*). Dies könnte schließlich in entsprechende Bearbeitungsstrategien einmünden, die handlungsleitend werden und damit die Struktur ihrer Handlungspraxis tieferliegend verändern.

Abbildung 2: Habitus, wahrgenommene Normen und Spannungsverhältnisse im Fall Lisa-Marie Jung

Biografischer Erfahrungsraum		
Konjunktiver Erfahrungsraum der Schule	Organisationsbezogene Interaktion	Unterrichtsbezogene Interaktion
Dimensionen des „Lehrerhabitus“	Bemühen um Positionierung	Aneignungsbezogener Vermittlungsbezug
Spannungsverhältnisse und Korrespondenzen		<div style="text-align: center;">  modifizierend </div>
Wahrgenommene Normen		<div style="display: flex; justify-content: space-between;"> <div style="width: 45%;"> Orientierung an Disziplin und Regeln ,streng und super konsequent sein‘ (Institutionsnorm) </div> <div style="width: 45%;"> Orientierung an Empathie und Interesse ,nett und freundlich sein‘ (Identitätsnorm) </div> </div>

b) Fall Karsten Odrig – konsolidierender Basistyp

Im Fall Karsten Odrig lässt sich im Längsschnitt kontrastierend zum Fall Jung erkennen, wie wahrgenommene Normen sich eher nicht zu eigen gemacht werden und der berufsbezogene Habitus in Abgrenzung zu Normen keine tiefliegende Irritation erfährt. Exemplarisch wird dies daran gezeigt, wie der Lehrer die Norm der Erfüllung curricularer Vorgaben verhandelt. So sagt Karsten Odrig in It1:

„Jetzt muss man sich selbst neu erfinden (1) und zwar in 'nem größeren Maßstab als es im Referendariat war. Da denkt man ja viel kurzfristiger. Jetzt ertappe ich mich öfter so, dass ich hinkomm ‚Ich muss mit meinem Stoff durchkommen, ich hab die und die Vorgaben‘“ (B11, It1: 143-147)

Konnte Karsten Odrig seine Rolle im Vorbereitungsdienst noch als die eines reinen Fachlehrers verstehen, tritt nun im Berufseinstieg ein Spannungsverhältnis zwischen dem selbstbezogenen Vermittlungsbezug als unterrichtsbezogener Dimension seines Lehrerhabitus und der wahrgenommenen Institutionsnorm auf, curriculare Vorgaben erfüllen zu müssen (vgl. Abb. 3). Im Zuge des Berufseinstiegs (‚jetzt‘) scheint er die an sich adressierte Erwartungserwartung wahrzunehmen, ‚sich selbst neu erfinden‘ zu müssen. Eine Auseinandersetzung mit der wahrgenommenen Norm bleibt über alle vier Erhebungszeitpunkte in seinem Sprechen präsent. So fällt im diachronen Kontrast des Längsschnitts auf, dass die metaphorisch dichte Formulierung des ‚Sich-Erfindens‘ im vierten Interview (t4) weiterhin einen Bezugspunkt seiner Rollenfindung darstellt:

„Also w- (wo) das Schlimmste is’ bei mir, diese Oberstufe, die ich immer neu erfinden muss. Wenn ich mir da irgendwas neu anlesen muss und oder (1) wenn ich gebunden bin (1) durch ’n ganz strengen Lehrplan“ (B11, It4: 721-724).

Im Ausdruck des ‚strengen Lehrplans‘, durch den er ‚gebunden‘ sei, verweist Karsten Odrig auf die für ihn weiterhin bestehende Verpflichtung, kreativ zu werden. Es finden sich in längsschnittlicher Betrachtung in seinem Sprechen allerdings keine Hinweise darauf, dass er sich dieser ‚immer‘ gegebenen Verpflichtung in einer Art annimmt, die seine Handlungspraxis irritieren, erweitern oder verändern würde. Vielmehr scheint er die Norm zwar zu bearbeiten, sich diese handlungspraktisch aber nicht anzueignen, was auf einen konsolidierenden modus operandi verweist. Das Spannungsverhältnis zum selbstbezogenen Vermittlungsbezug als Dimension seines Lehrerhabitus scheint von anhaltender Dauer, jedoch von geringer Intensität zu sein. Eine tiefergehende Irritation des Habitus ist nicht zu erkennen.⁶

6 Für eine sich potenziell andeutende Veränderung ist im Vergleich der beiden Passagen auch der Wechsel von ‚man‘ muss etwas erfinden hin zum ‚ich‘ muss etwas erfinden

Dies lässt sich weiterhin daran erkennen, wie Karsten Odrig mit schulischen Anforderungen umgeht, die über seine engere Tätigkeit als Fachlehrer hinausgehen. Im ersten Interview (t1) entwirft er in Form eines negativen Gegenhorizonts von sich das Bild eines ‚Chaosmenschen‘, der eben ‚kein Organisationsmensch‘ sei:

„Ähm (1), ich bin kein Organisationsmensch. Außerhalb- also meine Stunden kriege ich gut organisiert, die laufen auch (1), aber sonst bin ich eher so ein Chaosmensch. Was natürlich mit der Konzeption eines Klassenlehrers ‚Bitte sammeln Sie alles ein, heften Sie es ordentlich in diese Akten, in alle Schülerakten einzeln‘ nicht zusammenpasst.“ (B11, It1: 206-211)

In der in dieser Passage über den Gegenhorizont ‚Chaosmensch‘ eingeführten Identitätsnorm des ‚Organisationsmensch[en]‘ (deren prinzipielle Gültigkeit gerade in ihrer Verneinung anerkannt wird) dokumentiert sich eine Unterscheidung zwischen seinen unterrichtlichen Aufgaben als Fachlehrer und seinen administrativen Aufgaben als Klassenlehrer. Während Karsten Odrig für sich als Fachlehrer (unausgesprochen) die korrespondierende Identitätsnorm des ‚Organisationsmenschen‘ in Anspruch nimmt (es finden sich auch im Längsschnitt keinerlei Hinweise auf ‚Chaos‘ in der Organisation seines Unterrichts), gilt dies für die administrativen Aufgaben explizit nicht. In seiner Selbstpräsentation als ‚Chaosmensch‘ in Bezug auf diese Aufgaben liegt zugleich die Behauptung der prinzipiellen Nicht-Zuständigkeit für diese. Diese in der Habitusdimension des selbstbezogenen Vermittlungsbezugs angelegte Nicht-Zuständigkeit für Administration steht in einem Spannungsverhältnis zu den administrativen Anforderungen der Organisation, die in diesem Sinne als wahrgenommene Institutionsnorm wirken. Dieses Spannungsverhältnis bleibt im Längsschnitt dauerhaft erkennbar.⁷ So äußert Karsten Odrig im vierten Interview (t4):

aufschlussreich. Ist es zunächst der Akteur, der sich neu erfinden muss – Karsten Odrig spricht hier verallgemeinernd von ‚man‘ –, so ist es in der zweiten Passage die Oberstufe, also eine Struktur, die von dem Lehrer immer wieder neu erfunden werden will. Ein Wandel der Bearbeitungsformation deutet sich hier jedoch nicht an, da das Spannungsverhältnis zu Strukturvorgaben und organisatorischen Aufgaben weiterhin bestehen bleibt und weitgehend homolog im Rahmen eines konsolidierenden *modus operandi* bearbeitet wird.

- 7 Dass es sich hierbei um eine Auseinandersetzung mit einem Spannungsverhältnis zwischen seinem berufsbezogenen Habitus in Form des selbstbezogenen Vermittlungsbezugs und einer Norm handelt, zeigt sich daran, dass er den positiven Gegenhorizont, also seine eigene habituell verankerte Praxis, selbst nicht zur Explikation zu bringen vermag: Die selbstkritische Selbstbeschreibung ‚Chaosmensch‘ taucht in ihrer Performanz nur in narrativ dichten Sequenzen bezüglich seiner administrativen Handlungspraxis auf (vgl. Rauschenberg/Hericks 2018; Hericks et al. 2018b).


„Administrative Dinge sind immer noch so mein ((stöhnt)) (1) Stiefkind, in 'nem ganz großen Maße natürlich jetzt am Ende //mh// (1), wo's auch so 'n bisschen fast so in (1) schlechte Wirtschaft hineingeht.“ (B11, It4: 98-101)

Das Spannungsverhältnis scheint den Habitus dabei nicht tiefergehend zu irritieren. Die Norm wird zwar stets negativ bewertet, in Erzählungen dokumentiert sich aber eine eher geringe Intensität des Spannungsverhältnisses. Karsten Odrig macht sich die wahrgenommene Institutionsnorm, als Lehrperson auch für die organisatorischen und administrativen Anteile der beruflichen Tätigkeit zuständig zu sein, nicht zu eigen. Vielmehr kommt er diesen nur widerwillig nach. So bezeichnet er die Administration metaphorisch als sein ‚Stiefkind‘⁸. Dies verweist auf einen konsolidierenden modus operandi.

Professionstheoretisch ist diese Rekonstruktion insofern aufschlussreich, als dass angesichts der geringen Intensität des Spannungsverhältnisses und der Bearbeitung im Rahmen eines konsolidierenden modus operandi kein Transformationsdruck auf den berufsbezogenen Habitus zu entstehen scheint. Potenzielle Veränderungsprozesse deuten sich somit kaum an. Gleichwohl: Die rekonstruierten Hinweise auf Stabilisierung im Fall Karsten Odrig ließen sich ebenfalls als eine Dynamik im Rahmen seiner Professionalisierung im Berufseinstieg deuten, wenn man sie als Hinweise auf einen Zwischenschritt der Sicherung eines erreichten Plateaus innerhalb der beruflichen Handlungspraxis verstünde. So ließe sich seine Fokussierung auf das Kerngeschäft des fachlichen Unterrichts als Ausdruck einer ressourcenschonenden professionalisierten Handlungspraxis deuten. Als Ausdruck einer fortgesetzten Weigerung, sich auch der nicht-fachlichen Aufgaben seines Berufes anzunehmen, wäre eine solche Fokussierung hingegen als deprofessionalisierend anzusehen.

8 Die Metapher vom ‚Stiefkind‘ ist aufschlussreich. Anders als bei einem leiblichen Kind kann man die Zuständigkeit für ein ‚Stiefkind‘ etwa dadurch vermeiden, dass man (aus der Sicht des Mannes beschrieben) keine dauerhafte Beziehung zur Mutter eingeht. Karsten Odrig hätte dem ungeliebten Stiefkind Administration (nur) durch einen Verzicht auf den Lehrberuf aus dem Wege gehen können. Da er aber unbedingt Lehrer sein wollte und es aufgrund seines selbstbezogenen Vermittlungsbezugs immer noch will, ist er nun eben auch für diese ungeliebten Aufgaben zuständig. Im Gebrauch der Metapher zum Zeitpunkt It4 könnte sich demnach ein gewisses (vielleicht resignierendes, vielleicht versöhntes) Akzeptieren der administrativen Aufgaben als nun einmal zu diesem Beruf dazugehörend dokumentieren.

Abbildung 3: Habitus, wahrgenommene Normen und Spannungsverhältnisse im Fall Karsten Odrig

Biografischer Erfahrungsraum		
Konjunktiver Erfahrungsraum der Schule	Organisationsbezogene Interaktion	Unterrichtsbezogene Interaktion
Dimensionen des „Lehrerhabitus“	Bemühen um Positionierung	Selbstbezogener Vermittlungsbezug
Spannungsverhältnisse und Korrespondenzen		<div style="text-align: center;">  konsolidierend </div>
Wahrgenommene Normen		<div style="display: flex; justify-content: space-between;"> <div style="width: 45%;"> Orientierung an nicht-fachlichen Tätigkeiten „Bitte sammeln sie alles ein“ (Institutionsnorm) </div> <div style="width: 45%;"> Orientierung am Curriculum „ich hab Vorgaben“ (Identitätsnorm) </div> </div>

4. Fazit und Diskussion professionstheoretischer Implikationen

Abschließend diskutieren wir den Erkenntniswert unserer längsschnittlich-rekonstruktiven Forschung vor dem Hintergrund der damit verbundenen forschungspraktischen Herausforderungen und Komplexitätssteigerung mit dem Fokus auf Lehrerbildungs- bzw. Professionsforschung. Wir gliedern unsere Ausführungen entlang dreier professionstheoretischer Implikationen.

Erstens: Die Auseinandersetzung mit Spannungsverhältnissen zwischen berufsbezogenen Habitus und wahrgenommenen Normen zeigt sich als ein konstitutives Moment im Handeln von Lehrpersonen im Berufseinstieg. In Bezug auf die Frage, ob und wie das darin enthaltene habitusirritierende Potenzial tatsächlich Veränderungen der berufsbezogenen Habitus anstößt, verweisen die Befunde auf sich unterschiedlich ausgestaltende, d.h. hinsichtlich Intensität und Dauer differenzierbare Spannungskonstellationen. Hier eröffnet sich ein empirischer Zugang zu Veränderungsprozessen der berufsbezogenen Habitus, der vorhandene Forschungsansätze (beispielsweise Helsper et al. 2007; Kramer et al. 2009) ergänzt.

Die längsschnittlich identifizierten Befunde weisen darauf hin, dass sowohl die berufsbezogenen Habitus (d.h. Orientierungsrahmen i.e.S.) als auch die modi operandi der Bearbeitung von Spannungsverhältnissen (d.h. Orientierungsrahmen i.w.S.) über die Zeitdauer des Berufseinstiegs per se keine Veränderungen erfahren. Die Bearbeitung der Spannungsverhältnisse führt im Fall des modifizierenden modus operandi jedoch zu einer veränderten Orientierung an wahrgenommenen Normen, die sich auf der Ebene ihrer handlungspraktischen Ausgestaltung in der Erprobung alternativer Praxen offenbart. Dieser Befund knüpft an Befunde zu Differenzen zwischen tradierten Wissensbeständen und zu bewältigender Handlungspraxis an, die Nohl (2009) als „spontane Bildungsprozesse“ und Bohnsack (2004) als „Aktionismen“ verhandelt.

Zugleich widersprechen unsere Befunde an dieser Stelle der (derzeit häufig rezipierten) Normalerwartung, der Berufseinstieg führe zu einem sogenannten Praxisschock. Diese seit Jahrzehnten wirkmächtige These kann auf der Grundlage empirischer Befunde mittlerweile als weitgehend überholt angesehen werden (vgl. Keller-Schneider/Hericks 2014: 386f.) und lässt sich auch theoretisch mit Verweis auf die Trägheit des Habitus im Verlauf der schul- und berufsbio-graphischen Entwicklung zur Lehrperson entkräften (vgl. Helsper et al. 2018).

Zweitens: Unser theoretisch-konzeptionell begründetes Vorgehen, auf die Sinnstrukturiertheit des Orientierungsrahmens im Längsschnitt hinsichtlich der Kennzeichen von Veränderungs- bzw. Stabilisierungsprozessen zu fokussieren, eröffnet erweiterte Anwendungsmöglichkeiten für die Dokumentari-

sche Methode. Wie am Fall Lisa-Marie Jung gezeigt, lassen sich über Irritationen der berufsbezogenen Habitus Potenziale für Prozesse des Veränderns und Stabilisierens eben jener rekonstruieren. Im Gegensatz dazu steht der Fall Karsten Odrig exemplarisch für Fälle, in denen die Auseinandersetzung mit Normen ein weniger großes Potenzial für habitusverändernde Prozesse erkennen lässt. Demnach erweisen sich Veränderungs- bzw. Stabilisierungsprozesse innerhalb der für die Handlungspraxis konstitutiven Spannungsverhältnisse zwischen Habitus und Normen für Professionalisierung insofern als wirkungsvoll, als dass sie sich zu Krisen ausweiten können (zu den Professionalisierungschancen und -risiken in den Fällen Jung und Odrig vgl. Rauschenberg/Hericks 2018).

Nicht umfassend geklärt ist dabei die Frage, wie habituelle Bearbeitungsweisen normativer Erwartungen auf den Habitus selbst zurückwirken. Dieser Frage ließe sich in einem weiteren Längsschnitt über die Berufsphasen hinweg nachgehen. Dies scheint auch deshalb notwendig, um im kontrastierenden Vergleich mit anderen Berufsphasen eine Validierung der Befunde aus der Studie KomBest zu ermöglichen. So ließe sich empirisch fundiert klären, was den Berufseinstieg als eigenständige und differenzierbare Phase der Transition innerhalb der Berufsbiografie von Lehrpersonen kennzeichnet. Damit könnte auch die eingangs genannte programmatische Annahme zum Stellenwert des Berufseinstiegs (vgl. Terhart 2000) einer tiefergehenden Prüfung unterzogen werden. Zu klären wäre dabei, welche Zeiträume zwischen den Erhebungen angemessen sind bzw. welche Zeitspanne insgesamt empirisch erschlossen werden muss, um Professionalisierungsprozesse in ihrer dynamischen Ausdrucksgestalt gänzlich zu überblicken.

Zugleich ließen sich auf diesem Wege auch unsere prädikativen Aussagen in Bezug auf Professionalisierungsprozesse prüfen. Nach Kramer (2013) könnte „eine vermeintliche Kontinuität eines Habitus oder Orientierungsrahmens auch bereits mit einem erheblichen Transformationsdruck verbunden sein, [...] wenn das Spannungsverhältnis zwischen Orientierungsschema und Orientierungsrahmen (so bei Bohnsack) zunimmt“ (ebd.: 27; vgl. die oben genannten Befunde zum Fall Lisa-Marie Jung). Entsprechend wäre zu fragen, wie sich die im Berufseinstieg rekonstruierten Spannungsverhältnisse im Verlauf der späteren Berufstätigkeit weiter ausgestalten. Mit Bezug auf Vygotsky (1932-34/2005) ließen sich unsere Befunde zum Irritationspotenzial des Orientierungsrahmens (i.e.S.) als Hinweise auf eine ‚Zone der nächsten Entwicklung‘ deuten, d.h. als Hinweise auf etwas, das noch nicht ganz das Eigene ist, das aber im Eigenen bereits als Irritation, als Impuls aufscheint.

Drittens: Ausgehend von unseren Überlegungen schlussfolgern wir, dass Prozesse des Veränderns und Stabilisierens im Berufseinstieg nicht in einem hierarchischen Verhältnis von gut (Veränderung = Fortschritt) und schlecht (Stabilisierung = Stagnation) zu verstehen sind. Das normative Ideal der Professionalisierung einseitig unter einen Fortschrittsgedanken des permanenten

Wandels zu subsumieren, würde der handlungspraktischen Realität im Berufseinstieg unseres Erachtens nicht gerecht (vgl. Idel/Rabenstein 2016). Stabilisierung, verstanden als Ausdruck einer ressourcenschonenden Haltung, stellt ebenso einen grundsätzlich als funktional anzuerkennenden Modus innerhalb einer Entwicklung als Lehrperson dar.

Darüber hinaus wäre professionstheoretisch zu fragen, ob es nicht konstitutives Merkmal der Transitionsphase des Berufseinstiegs ist, dass sich ein berufsbezogener Orientierungsrahmen, d.h. ein Lehrerhabitus im Übergang zwischen unterschiedlichen konjunktiven Erfahrungsräumen – von der eigenen Schulzeit über die Lehrer*innenbildung in die eigenverantwortliche Berufstätigkeit – überhaupt erst konstituiert (vgl. Helsper 2018). Neben Forschungen zur Habitustransformation müsste es daher zentral auch um die Frage der *berufsbezogenen Habituskonstitution* gehen.

Abschließend blicken wir auf die (selbst-)kritische Frage, mit der wir diesen Beitrag betitelt haben: Professionalisierung im Längsschnitt beforschen? Das Fragezeichen deutet auf die Einschränkungen, die wir angesichts unserer Befunde sehen. Zwar zeigen die Befunde aus der Studie KomBest bis dato einen Zugang auf, wie Prozesse des Lehrer*in-Werdens beforscht werden können. Wir werten jedoch nicht normativ, wie diese Prozesse in ihrer Dynamik im Hinblick auf Professionalisierung einzuschätzen sind. Eine darauf bezogene Heuristik als *Bewertungsfolie* wäre im Anschluss an die Überlegungen von Kramer/Pallesen (2017) und Helsper (2018) und in berufsbiografischer Perspektive in Anschluss an Hericks (2006) und Keller-Schneider (2010) noch zu entwickeln, um unterschiedliche Typen von Lehrerhabitus hinsichtlich ihrer professionellen Gestaltungskraft zu differenzieren. Denn: Nicht jeder Lehrerhabitus ist bereits ein professioneller Habitus und insofern ist auch nicht jede Bearbeitung eines Spannungsverhältnisses zwischen Habitus und Norm professionalisierend. Sucht man nach Ansatzpunkten, um Professionalisierungsprozesse gezielt zu befördern, so verweisen unsere Befunde auf die fortgesetzte Bearbeitung von Spannungsverhältnissen als dem dynamischen Moment potenzieller Professionalisierung.

Literatur

- Asbrand, B./Pfaff, N./Bohnsack, R. (2013): Editorial: Rekonstruktive Längsschnittforschung in ausgewählten Gegenstandsfeldern der Bildungsforschung. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung, 14. Jg., H. 1, S. 3-12.
- Böhme, J./Bremer, H./Kessl, F./Pfaff, N./Tervooren, A. (2015): Tagungsbericht: Qualitative Bildungsforschung: Innovative Ansätze, neue Entwicklungen und

- methodologische Perspektiven [44 Absätze]. In: Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research, 16.3. Art. 21, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1503218>.
- Bohnsack, R. (2004): Rituale des Aktionismus bei Jugendlichen. Kommunikative und konjunktive, habitualisierte und experimentelle Rituale. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 7. Jg., Beiheft Nr. 2, S. 81-90.
- Bohnsack, R. (2010): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. Opladen, Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2013a): Dokumentarische Methode und die Logik der Praxis. In: Lenger, A./Schneickert, C./Schumacher, F. (Hrsg.): Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus. Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven. Wiesbaden: Springer VS, S. 175-200.
- Bohnsack, R. (2013b): Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse. Grundprinzipien der dokumentarischen Methode. In: Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M. (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag, S. 242-270.
- Bohnsack, R. (2014): Habitus, Norm und Identität. In: Helsper, W./Kramer, R.-T./Thiersch, S. (Hrsg.): Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung. Wiesbaden: VS Verlag, S. 33-55.
- Bohnsack, R. (2017). Praxeologische Wissenssoziologie. Opladen/Toronto: Verlag Babara Budrich.
- Bonnet, A./Hericks, U. (2014): Professionalisierung und Deprofessionalisierung im Lehrer/innenberuf. Ansätze und Befunde aktueller empirischer Forschung. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung 3 (1), S. 3–8.
- Dreier, L./Leuthold-Wergin, A./Lüdemann, J. (2018): Qualitativer Längsschnitt in der Bildungsforschung. Fallinterne und fallübergreifende Synthetisierung als Forschungsperspektive. In: Maier, M. S./Deppe, U./Keßler, C. I./Leuthold-Wergin, A./Sandring, S. (Hrsg.): Qualitative Bildungsforschung. Methodische und methodologische Herausforderung in der Forschungspraxis. Wiesbaden: VS Verlag, S. 153-168.
- El-Mafaalani, A. (2012): BildungsaufsteigerInnen aus benachteiligten Milieus. Habitustransformation und soziale Mobilität bei Einheimischen und Türkei-stämmigen. Wiesbaden: VS Verlag.
- Fölker, L. (2013): Organisationen im Wandel. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung, 14. Jg., H. 1, S. 67-86.
- Geimer, A. (2010): Filmrezeption und Filmaneignung. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie über Praktiken der Rezeption bei Jugendlichen. Wiesbaden: VS Verlag.
- Geimer, A./Rosenberg, F. v. (2013): Praxeologische Bildungsforschung. Dokumentarische Methode und die bildungstheoretisch orientierte Biografieanalyse. In: Loos, P./Nohl, A.-M./Przyborski, A./Schäffer, B. (Hrsg.): Dokumentarische Methode. Grundlagen – Entwicklungen – Anwendungen. Opladen u.a.: Verlag Barbara Budrich, S. 141-154.

- Goffman, E. (1963): *Stigma. Notes on the Management of Spoiled Identity*. Englewood Cliffs/NJ: Prentice Hall.
- Helsper, W. (2018): *Lehrerhabitus. Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession*. In: Paseka, A./Keller-Schneider, M./Combe, A. (Hrsg.): *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln*. Wiesbaden: Springer VS, S. 105-140.
- Helsper, W./Kramer, R.-T./Brademann, S./Ziems, C. (2007): *Der individuelle Orientierungsrahmen von Kindern und der Übergang in die Sekundarstufe. Erste Ergebnisse eines qualitativen Längsschnitts*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 53 (4), S. 477–490.
- Helsper, W./Kramer, R.-T./Thiersch, S. (2013): *Orientierungsrahmen zwischen Kollektivität und Individualität – ontogenetische und transformatorische Anfragen an die dokumentarische Methode*. In: Loos, P./Nohl, A.-M./Przyborski, A./Schäffer, B. (Hrsg.): *Dokumentarische Methode. Grundlagen – Entwicklungen – Anwendungen*. Opladen u.a.: Verlag Barbara Budrich, S. 111-140.
- Hericks, U. (2006): *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Hericks, U./Sotzek, J./Rauschenberg, A./Wittek, D./Keller-Schneider, M. (2018a): *Habitus und Normen im Berufseinstieg von Lehrer*innen – eine mehrdimensionale Typenbildung aus der Perspektive der Dokumentarischen Methode*. In: *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung* 7(1), S. 65-80.
- Hericks, U./Rauschenberg, A./Sotzek, J./Wittek, D./Keller-Schneider, M. (2018b): *Lehrerinnen und Lehrer im Berufseinstieg – eine mehrdimensionale Typenbildung zu Spannungsverhältnissen zwischen Habitus und Normen*. In: Bohnsack, R./Hoffmann, N./Nentwig-Gesemann, I. (Hrsg.): *Typenbildung und Dokumentarische Methode*. Opladen, u.a.: Verlag Barbara Budrich.
- Idel, T.-S./Rabenstein, K. (2016): *Lehrkräfte als ‚kreative Subjekte‘. Überlegungen zum Verhältnis von Profession und Innovation*. In: Idel, T.-S./Dietrich, F./Kunze, K./Rabenstein, K./Schütz, A. (Hrsg.): *Professionsentwicklung und Schulstrukturenreform*, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 278-295.
- Keller-Schneider, M. (2010): *Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Beanspruchung durch berufliche Herausforderungen im Zusammenhang mit Kontext- und Persönlichkeitsmerkmalen*. Münster u.a.: Waxmann.
- Keller-Schneider, M. (2011): *Berufsbiografische und fachspezifische Anforderungen von Grundschullehrpersonen der Berufseingangsphase*. In: *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 4. J., H. 2, S. 124-136.
- Keller-Schneider, M. (2017): *Die Wahrnehmung der Bewältigung von Anforderungen durch Lehrpersonen in der Berufseinstiegsphase im Vergleich mit angehenden und erfahrenen Lehrpersonen, Lehrerbildung auf dem Prüfstand* 10(2), S. 152-173.
- Keller-Schneider, M., Arslan, E., Kirchhoff, E., Maas, J. & Hericks, U. (2019). *Herausforderungen im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Ein Vergleich zwischen Lehrpersonen zweier Länder und Schulstufen. Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 12(1), 80-100.

- Keller-Schneider, M./Hericks, U. (2014). Forschungen zum Berufseinstieg. Übergang von der Ausbildung in den Beruf. In: Terhart, E./Bennewitz, H./Rothland, M. (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster/New York: Waxmann, S. 386-407.
- Köhler, S./Thiersch, S. (2013): Schülerbiografien in einer dokumentarischen Längsschnittperspektive – Eine Typologie zum Wandel schulbezogener Orientierungen. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung, 14. Jg., H. 1, S. 33-47.
- Kramer, R.-T. (2013): „Habitus(-wandel)“ im Spiegel von „Krise“ und „Bewährung“. Strukturtheoretische Überlegungen zu einer dokumentarischen Längsschnittforschung. Zeitschrift für Qualitative Forschung, 14. Jg., H. 1, S. 13-32.
- Kramer, R.-T./Helsper, W./Thiersch, S./Ziems, C. (2009): Selektion und Schulkarriere. Kindliche Orientierungsrahmen beim Übergang in die Sekundarstufe I. Wiesbaden.
- Kramer, R.-T./Helsper, W./Thiersch, S./Ziems, C. (2013): Das 7. Schuljahr. Wandlungen des Bildungshabitus in der Schulkarriere? Wiesbaden: VS Verlag.
- Kramer, R.-T./Pallesen, H. (2017): Lehrerhandeln zwischen beruflichen und professionellen Habitus – Praxeologische Grundlagen und rekonstruktive Perspektiven. Unveröffentlichtes Manuskript. Zugriff unter: <http://wcms.itz.uni-halle.de/download.php?down=48313&elem=3104932&func=tf8rb834og9pe1q7f19c vdqreeh0upk5> [25.04.2018].
- Kraus, W. (2000): Identitäten zum Reden bringen. Erfahrungen mit qualitativen Ansätzen in einer Längsschnittstudie. In: Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum: Qualitative Social Research 1.2. Art. 15, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0002154> [25.04.2018].
- Krüger, H.-H./Deinert, A./Zschach, M. (Hrsg.) (2012): Jugendliche und ihre Peers: Freundschaftsbeziehungen und Bildungsbiografien in einer Längsschnittperspektive. Opladen u.a.: Verlag Barbara Budrich.
- Niemann, M. (2015): Der ‚Abstieg‘ in die Hauptschule. Vom Hauptschülerwerden zum Hauptschülersein – qualitativer Längsschnitt. Wiesbaden: VS Verlag.
- Nohl, A.-M. (2006): Bildung und Spontaneität. Phasen biographischer Wandlungsprozesse in drei Lebensaltern. Empirische Rekonstruktionen und pragmatische Reflexionen. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Nohl, A.-M. (2009): Spontane Bildungsprozesse im Kontext von Adoleszenz und Migration. In: King, V./Koller, H.-C. (Hrsg.): Adoleszenz – Migration – Bildung: Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 177-193.
- Petersen, D. (2016): Anpassungsleistungen und Konstruktionsprozesse beim Grundschulübergang. Wiesbaden: Springer VS.
- Rauschenberg, A./Hericks, U. (2018): Wie sich Lehrerinnen und Lehrer im Berufseinstieg mit Normen auseinandersetzen. Überlegungen aus der Forschungspraxis zu einigen neueren Entwicklungen in der Dokumentarischen Methode. In: Heinrich, M./Wernet, A. (Hrsg.): Rekonstruktive Bildungsforschung – Zugänge und Methoden. Wiesbaden: VS Verlag, S. 109-122.

- Rieger-Ladich, M. (2005): Weder Determinismus, noch Fatalismus: Pierre Bourdieus Habitus-theorie im Licht neuerer Arbeiten. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 25. Jg., H. 3, S. 281-296.
- Rosenberg, F. v. (2011): Bildung und Habitus-transformation. Empirische Rekonstruktionen und bildungstheoretische Reflexionen. Bielefeld: transcript.
- Sotzek, J./Wittek, D./Rauschenberg, A./Hericks, U./Keller-Schneider, M. (2018): Spannungsverhältnisse im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Empirische Befunde einer rekonstruktiven Studie zu Habitus und Normen aus Perspektive der Dokumentarischen Methode. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung 18, 2.
- Terhart, E. (Hrsg.) (2000): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim: Beltz.
- Terhart, E. (2001): Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problem-analysen, Reformkonzepte. Weinheim: Beltz.
- Vogd, W. (2007): Von der Organisation Krankenhaus zum Behandlungsnetzwerk? Eine rekonstruktive Längsschnittstudie. In: Berliner Journal für Soziologie, 17. Jg., H. 1, S. 97-119.
- Vygotskij, Lev S. (1932-34/2005): Das Problem der Altersstufen. In: Ausgewählte Schriften. Band 2. Herausgegeben von Joachim Lompscher. Berlin: Lehmanns Media, S. 53-90.